

## **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA PARA MEDIR EL MANEJO DE LA VERGÜENZA EN ADOLESCENTES (MOSS-SAST)**

Angel Alberto Valdés Cuervo<sup>1\*</sup>, Ernesto Alonso Carlos Martínez<sup>2</sup>, Teodoro Rafael Wendlandt Amezaga<sup>1</sup>,  
Manuel Ramírez Zaragoza<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Instituto Tecnológico de Sonora, <sup>2</sup>Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, <sup>3</sup>Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora

*Recibido, agosto 9/2014*

*Concepto evaluación, junio 18/2015*

*Aceptado, julio 7/2015*

**Referencia:** Valdés Cuervo, A. A., Carlos Martínez, E. A., Wendlandt Amezaga, T.R. & Ramírez Zaragoza, M. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir el manejo de la vergüenza en adolescentes (MOSS-SAST). *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 13-23. DOI: 10.14718/ACP.2016.19.1.2

### Resumen

Se establecieron las evidencias de validez y confiabilidad de la adaptación del cuestionario MOSS-SAST (Ahmed, 1999) para medir el manejo de la vergüenza en adolescentes ante situaciones de agresión hacia los pares. El estudio se realizó en una muestra de estudiantes de escuelas secundarias públicas ( $N= 700$ ) ubicadas en un municipio de un estado del noroeste de México. Los resultados permitieron obtener un modelo de medición empíricamente sustentable formado por nueve ítems agrupados en dos factores: *Reconocimiento y Desplazamiento* ( $\chi^2 = 5.16, p= 0.27$ ;  $CMIN= 1.29$ ;  $GFI= .98$ ;  $CFI= .99$ ;  $NFI= .97$ ;  $RMSEA= .05$ ). El instrumento cuenta con evidencias de validez de criterio, ya que establece la diferencia en los factores de reconocimiento ( $t= 3.49, gl= 137, p< .001$ ) y desplazamiento ( $t= 3.63, gl= 137, p< .001$ ) en subgrupos de estudiantes con y sin reportes de *bullying*. Se concluyó que los resultados fortalecen la estructura factorial original de la escala y muestran su utilidad, tanto en la indagación de emociones relacionadas con el desarrollo moral, como en la identificación de estudiantes involucrados como agresores en situaciones de *bullying*.

*Palabras clave:* psicometría, vergüenza, *bullying*, adolescentes.

## **PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF A SCALE TO MEASURE SHAME MANAGEMENT IN ADOLESCENTS (MOSS-SAST)**

### Abstract

This paper aimed to establish evidence of validity and reliability of the adapted version of the MOSS-SAST questionnaire (Ahmed, 1999) to measure shame management in adolescents in situations of aggression toward peers. The study was conducted with a sample of 700 students from public secondary schools ( $N= 700$ ) located in a northwestern state municipality of Mexico. Results enabled to obtain an empirically sustainable measuring model formed by two factors: Acknowledgment and Displacement ( $\chi^2 = 5.16, p= 0.27$ ;  $CMIN= 1.29$ ;  $GFI= .98$ ;  $CFI= .99$ ;  $NFI= .97$ ;  $RMSEA= .05$ ). Evidence was obtained to show that the instrument has criterion validity since it is capable to differentiate between subgroups of students with and without reports of *bullying* in both factors, Acknowledgment ( $t= 3.49, gl= 137, p< .001$ ) and Displacement ( $t= 3.63, gl= 137, p< .001$ ). It was concluded that the results strengthen the original factorial structure of the scale and show the usefulness of the same, both for inquiring about emotions related to moral development and for identifying students involved as aggressors in *bullying* situations.

*Key words:* psychometrics, shame, bullying, adolescent.

\* Angel Alberto Valdés Cuervo, Calle 5 de febrero 818 Sur, Colonia Centro, Ciudad Obregón, Sonora. Tel: 052(644)4100900 ext. 2495. [angel.valdes@itson.edu.mx](mailto:angel.valdes@itson.edu.mx)

## PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA PARA MEDIR A GESTÃO DA VERGONHA EM ADOLESCENTES (MOSS-SAST)

### Resumo

Foram estabelecidas as evidências de validade e confiabilidade da adaptação do Questionário MOSS-SAST (Ahmed, 1999) para medir a gestão da vergonha em adolescentes ante situações de agressão contra os pares. O estudo foi realizado com uma amostra de estudantes do ensino fundamental e médio ( $N=700$ ) de um município do noroeste do México. Os resultados permitiram obter um modelo de medição empiricamente sustentável, formado por nove itens agrupados em dois fatores: reconhecimento e deslocamento ( $c^2=5.16, p=0.27$ ;  $CMIN=1.29$ ;  $GFI=.98$ ;  $CFI=.99$ ;  $NFI=.97$ ;  $RMSEA=.05$ ). O instrumento conta com evidências de validade de critério já que estabelece a diferença nos fatores de reconhecimento ( $t=3.49, gl=137, p<.001$ ) e deslocamento ( $t=3.63, gl=137, p<.001$ ) em subgrupos de estudantes com e sem relatos de *bullying*. Conclui-se que os resultados fortalecem a estrutura fatorial original da escala e mostram sua utilidade, tanto na indagação de emoções relacionadas com o desenvolvimento moral quanto na identificação de estudantes envolvidos como agressores em situações de *bullying*.

*Palavras-chave:* psicometria, vergonha, *bullying*, adolescentes.

### INTRODUCCIÓN

La violencia escolar contempla actos que se ejercen de manera consciente para imponer u obtener algo por la fuerza, y que ocasionan daños a los diversos actores del proceso educativo. El *bullying*, sin lugar a dudas, la forma más grave de violencia entre pares, se caracteriza por su sistematicidad, su intencionalidad expresa de infligir daños físicos y/o emocionales, su carácter relacional, y por las diferencias de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 1993; Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). Esta forma de violencia es un fenómeno presente desde hace tiempo a nivel mundial, tal como lo demuestran los estudios realizados en diversos países y regiones geográficas (Blaya, Debardieux, Del Rey, & Ortega, 2006; Eljach, 2011; Ortega, Sánchez, Ortega, Del Rey, & Genebat, 2005; Raviv et al., 2001; Robers, Zhang, Truman, & Snyder, 2012). En México la situación no es distinta a la reportada internacionalmente, ya que diversas investigaciones dan cuenta de la existencia de situaciones de violencia en las escuelas mexicanas (Castillo & Pacheco, 2008; Haro, García, & Reidl, 2013; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007; Valdés, Carlos, & Torres, 2012; Vázquez, Villanueva, Rizo, & Ramos, 2005).

Esta forma de violencia afecta el funcionamiento de las instituciones educativas al ejercer un efecto negativo en el clima social escolar, lo cual se asocia a una disminución de la calidad en el aprendizaje de los estudiantes (Allen, 2010; Collie, Shapka, & Perry, 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2012; Román & Murrillo, 2011). El *bullying*, al dañar la convivencia y

normalizar la violencia como una forma natural de relación entre los estudiantes, afecta el fin último de las escuelas, que consiste en la formación de ciudadanos con las habilidades y valores que les permitan convivir en el marco de las sociedades democráticas (Ortega, 2010).

Al igual que las distintas formas de violencia, el *bullying* es un fenómeno complejo que debe ser abordado de manera ecológica por el hecho de que las variables relacionadas con el mismo se ubican tanto en los individuos como en los diferentes contextos familiares, escolares y comunitarios donde estos se desenvuelven (Coloroso, 2004; Kochenderfer-Ladd, Ladd, & Kochel, 2009; Postigo, González, Montoya, & Ordóñez, 2013).

Dentro de esta complejidad, una de las líneas que ha resultado fructífera en el estudio del *bullying* es la relativa al manejo de las emociones en agresores y víctimas, con respecto a lo cual se han abordado aspectos tales como la empatía (Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010; Jolliffe & Farrington, 2007), la regulación moral (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007), el autocontrol emocional (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004) y el manejo de la vergüenza y la culpa por las ofensas cometidas a los otros (Ahmed & Braithwaite, 2004; Gilligan, 1996).

Precisamente, el tema de interés del presente estudio es el aspecto relacionado con el manejo de la vergüenza en situaciones de *bullying*. La investigación se enmarca dentro de la línea de trabajo que estudia la conciencia del individuo respecto a emociones relacionadas con el cumplimiento o no de las normas sociales que son aceptadas en un contexto determinado (Lemerise & Arsenio, 2000; Lewis, 1992; Menesini & Camodeca, 2008; Morrison, 2006).

La vergüenza es una emoción que ha mostrado poseer un importante papel en la regulación de la conducta moral, particularmente en las relaciones y la responsabilidad hacia las otras personas (Scheff, 1995; Tangney et al., 2007; Totfi & Farrington, 2008). Cuando la vivencia de la vergüenza se asocia, por parte del individuo, con el reconocimiento de que su conducta transgrede valores éticos que forman parte de su identidad moral, se experimentan sentimientos de culpa, los cuales favorecen el que se procure no repetir tal comportamiento y se realicen acciones para reparar el daño provocado (Arsenio, 2014; Braithwaite & Braithwaite, 2001; Harris, 2001; Menesini & Camodeca, 2008; Tagney, 1995).

Los individuos pueden *desplazar* o bien reconocer la vergüenza que se origina cuando los otros son testigos de conductas suyas que violan su identidad ética (Braithwaite, 1989; Pontzer, 2009). El desplazamiento de la vergüenza implica evitar las experiencias negativas asociadas a esta emoción mediante la atribución de la culpa a otras personas. Esto resulta desadaptativo socialmente, ya que incrementa la probabilidad de que la conducta negativa vuelva a repetirse (Ahmed & Braithwaite, 2004; Scheff & Retzinger, 2002).

Por otra parte, el *reconocimiento de la vergüenza* presupone la aceptación de que la conducta es errónea e indeseable socialmente. Dicha estrategia resulta socialmente efectiva, ya que contribuye al mantenimiento de relaciones interpersonales sanas, por asociarse con un deseo de reparación del error y con la disminución de la probabilidad de que el individuo vuelva a involucrarse en situaciones similares (Haro et al., 2013; Menesini et al., 2003; Ttofi & Farrington, 2008). El reconocimiento, el perdón y la reconciliación, de forma conjunta, juegan un papel importante en la aplicación de la justicia restaurativa, la cual ha mostrado su valor en la prevención del *bullying* (Ahmed & Braithwaite, 2006; Morrison, 2006).

Lo anterior ilustra la importancia del estudio de las formas del manejo de la vergüenza en situaciones de agresión entre pares para ampliar la comprensión del fenómeno de *bullying* y, por ende, situarse en mejores condiciones de desarrollar estrategias de promoción de la convivencia en las escuelas. Para trabajar con este constructo de manera efectiva es necesario contar con instrumentos a partir de los cuales se pueda obtener información válida y confiable.

A pesar del indudable valor del estudio sobre el manejo de la vergüenza en la temática del *bullying*, y de la necesidad de contar con información de calidad acerca del constructo, no se encontró ningún estudio publicado en Latinoamérica, y específicamente en México, acerca del análisis de las propiedades psicométricas de un instrumento para medir el manejo de la vergüenza en estudiantes adolescentes. Con el objeto de subsanar esta carencia, el

presente estudio se propuso determinar la validez y confiabilidad de una adaptación, para adolescentes mexicanos, del cuestionario desarrollado por Ahmed (1999) que mide el “Estado de la vergüenza- Reconocimiento de la Vergüenza y Desplazamiento de la Vergüenza” (MOSS-SAST, por sus siglas en inglés).

El estudio partió de la hipótesis de que la adaptación del instrumento cuenta con evidencias de confiabilidad y validez bastante sólidas que permiten considerarla como un modelo empíricamente sustentable para la medición del manejo de la vergüenza en adolescentes mexicanos.

## MÉTODO

### *Participantes*

Se seleccionaron, mediante un muestreo no probabilístico, 700 estudiantes de ocho escuelas secundarias públicas ubicadas en un municipio del estado de Sonora, ubicado en el noroeste de México, durante los meses de enero a mayo de 2014. De estos, el 45.5% eran del sexo masculino, y el 54.5% del sexo femenino; asimismo, el 34.8% cursaban el primer grado, el 37.9% el segundo grado, y el 27.3% el tercer grado.

La muestra total se dividió aleatoriamente en dos submuestras de 350 cada una, con el fin de realizar el análisis factorial exploratorio y posteriormente un análisis confirmatorio con distintas muestras de estudiantes.

### *Instrumento*

Se utilizó el cuestionario elaborado por Ahmed (1999) para medir el *Estado de la Vergüenza -Reconocimiento de la Vergüenza y Desplazamiento de la Vergüenza* (MOSS-SAST). Este instrumento consta de ocho escenarios con diez posibles opciones de respuesta de las cuales cinco indican reconocimiento de la vergüenza (por ejemplo: Te sentirías avergonzado de ti mismo) y las otras cinco, desplazamiento de la vergüenza (por ejemplo: Te sientes molesto con los otros por lo sucedido).

En las instrucciones se le pedía al estudiante que imaginara que se encontraba en los escenarios descritos, y luego se le solicitaba que manifestara los sentimientos que se le generaban. Este instrumento se contestaba con una escala dicotómica *Sí o No*, mediante la cual se indicaba la presencia o ausencia del sentimiento en cuestión.

Para realizar la adaptación se procuró que la traducción fuera realizada por personas con amplio dominio del idioma inglés y con experiencia en el campo de la psicología. Posteriormente, se envió el instrumento con las indicaciones pertinentes a diez expertos en el tema. Se pidió a los jueces que los escenarios de la escala tuvieran como características: (a) ser representativos de la población en estudio, (b)

mostrar diferentes tipos de maltrato, (c) ser familiares para los participantes en el estudio y (d) ser posibles generadores de vergüenza (Ahmed, 1999).

Como resultado del proceso de validación de contenido en la versión modificada se eliminaron tres de los escenarios originales propuestos por la autora, debido a la consistencia en las respuestas de los expertos con respecto a que eran poco representativos de la muestra de estudiantes con los que se realizaría el estudio. Por ejemplo, dentro de los escenarios eliminados se encontró el siguiente: *Imagina que estás en la escuela y ves a un estudiante más joven y le quitas los dulces de las manos y el maestro ve lo que hiciste.*

Al final, la escala quedó integrada por seis escenarios, ya que con base en el análisis de contenido, a los cinco escenarios que se mantuvieron de la versión original se decidió agregar uno que representara una situación de *ciberbullying*, aspecto que no está contemplado en el instrumento original, pero que los expertos sugirieron que se incluyera, dada la frecuencia con que se reporta este tipo de agresión en estudiantes mexicanos (Del Río, Bringue, Sádaba, & González, 2009; Lucio, 2009; Valdés, Carlos, Tanori, & Wendlandt, 2014; Vega, González, & Quintero, 2013; Velázquez, 2009).

En lo que respecta a las opciones de respuesta de cada escenario, se preservaron las diez originales de la autora. Sin embargo, se sustituyó la escala original de tipo dicotómico por otra de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*), para generar mayor representatividad y variabilidad en las respuestas de los estudiantes. Cabe destacar que este último tipo de escala fue utilizada en una adaptación del instrumento realizada en Bangladesh por Ahmed y Braithwaite (2006).

### Procedimiento

Se explicó a los directivos de las escuelas el objetivo del estudio, y se les pidió su autorización para acceder a las mismas. Una vez que se obtuvo el consentimiento, se solicitó la autorización informada por escrito a los padres de los estudiantes. Por último, se procuró la participación voluntaria de los estudiantes, garantizándoles la confidencialidad de la información por ellos proporcionada.

Para el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento se establecieron evidencias de: (a) validez de contenido por juicio de expertos, (b) validez de constructo mediante un análisis factorial exploratorio, y otro confirmatorio con muestras distintas, (c) validez de criterio mediante su capacidad para distinguir a grupos de estudiantes con y sin reportes de *bullying*, y (d) confiabilidad, determinada mediante la consistencia interna de los puntajes. El análisis estadístico de los datos se realizó con apoyo del SPSS. AMOS 22.

## RESULTADOS

Se presentan evidencias de las propiedades psicométricas de los puntajes de la escala en particular: confiabilidad (*Alfa de Cronbach*), validez de constructo (factorial exploratorio y confirmatorio) y validez de criterio (comparación de puntajes en la escala de estudiantes con y sin reportes de *bullying*).

### Confiabilidad

Mediante el Alfa de Cronbach se determinó la correlación de los ítems con los puntajes de la escala (véase tabla 1). La correlación de los reactivos fue superior a .30, por lo que se decidió incluirlos en el análisis (De Vellis, 2012).

Tabla 1.  
Confiabilidad por Ítems del Cuestionario Adaptado MOSS-SAST

Reactivos	Correlación ítem escala
¿Te sentirías avergonzado de ti mismo?	.69
¿Desearías poder ocultarte?	.63
¿Sentirías vergüenza de ti mismo por lo sucedido?	.71
¿Pensarías que otros te rechazarían?	.68
¿Sentirías que debes buscar arreglar la situación?	.60

Continuación tabla 1

Reactivos	Correlación ítem escala
¿Serías incapaz de decidir si tú fueras culpable?	.35
¿Sentirías que otros tienen la culpa por lo sucedido?	.50
¿Sentirías querer vengarte de [ese estudiante]?	.41
¿Sentirías querer tirar o patear algo?	.31
¿Sentirías enojo al momento de esta situación?	.39

La evidencia de confiabilidad de la escala se estableció mediante el análisis de su consistencia interna a través del Alfa de Cronbach, el cual mostró que, de manera general, así como en las subescalas, el instrumento presenta una confiabilidad aceptable (véase tabla 2).

**Tabla 2.**  
Confiabilidad de los Puntajes del Cuestionario Adaptado MOSS-SAST

Factores	Alfa de Cronbach
Reconocimiento	.84
Desplazamiento	.80
Global	.82

#### Validez de constructo

*Análisis factorial exploratorio.* Se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de rotación Oblimin (delta igual a cero) y extracción de máxima verosimili-

tud. Los datos demostraron un buen ajuste para este tipo de modelo, lo cual se evidenció en la significancia de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $c^2 = 7323.5$ ,  $p < .001$ ) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .81 (Cea, 2004; Martínez, Hernández, & Hernández, 2006).

Como criterio de inclusión para los ítems se consideró que estos tuvieran una carga factorial de 0.30 o más, y que estos valores se observaran en sólo uno de los factores, lo cual refleja la solidez teórica del reactivo (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999; Martínez et al., 2006). Se eliminó el reactivo *¿Serías incapaz de decidir si tú fueras culpable?* ya que presentó altas cargas factoriales en dos factores, lo cual es indicio de escasa claridad conceptual del ítem o de dificultades en su comprensión (Cea, 2004).

Los nueve restantes se agruparon en dos factores que explicaron de manera conjunta el 80.8% de la varianza de los puntajes del instrumento. El primer factor, integrado por cinco ítems, explicó un 50.6% de dicha varianza, y el segundo, compuesto por cuatro reactivos, alcanzó a explicar el 30.2% de la misma (véase tabla 3).

**Tabla 3.**  
Resultados del Análisis Factorial del Cuestionario Adaptado MOSS-SAST

Ítems	Carga factorial	
	F1	F2
¿Te sentirías avergonzado de ti mismo?	<b>.951</b>	.231
¿Desearías poder ocultarte?	<b>.945</b>	.201
¿Sentirías vergüenza de ti mismo por lo sucedido?	<b>.974</b>	.252
¿Pensarías que otros te rechazarían?	<b>.864</b>	.261
¿Sentirías que debes buscar arreglar la situación?	<b>.877</b>	.270

Continuación tabla 3

Ítems	Carga factorial	
	F1	F2
¿Sentirías que otros tienen la culpa por lo sucedido?	.280	<b>.678</b>
¿Sentirías querer vengarte de [ese estudiante]?	.146	<b>.904</b>
¿Sentirías querer tirar o patear algo?	.175	<b>.922</b>
¿Sentirías enojo al momento de esta situación?	.205	<b>.776</b>

*Análisis factorial confirmatorio.* A partir de los resultados del análisis factorial exploratorio se propuso un modelo de medición del constructo “manejo de la

vergüenza” en el cual se estableció la presencia de dos factores correlacionados de manera negativa (véase figura 1).

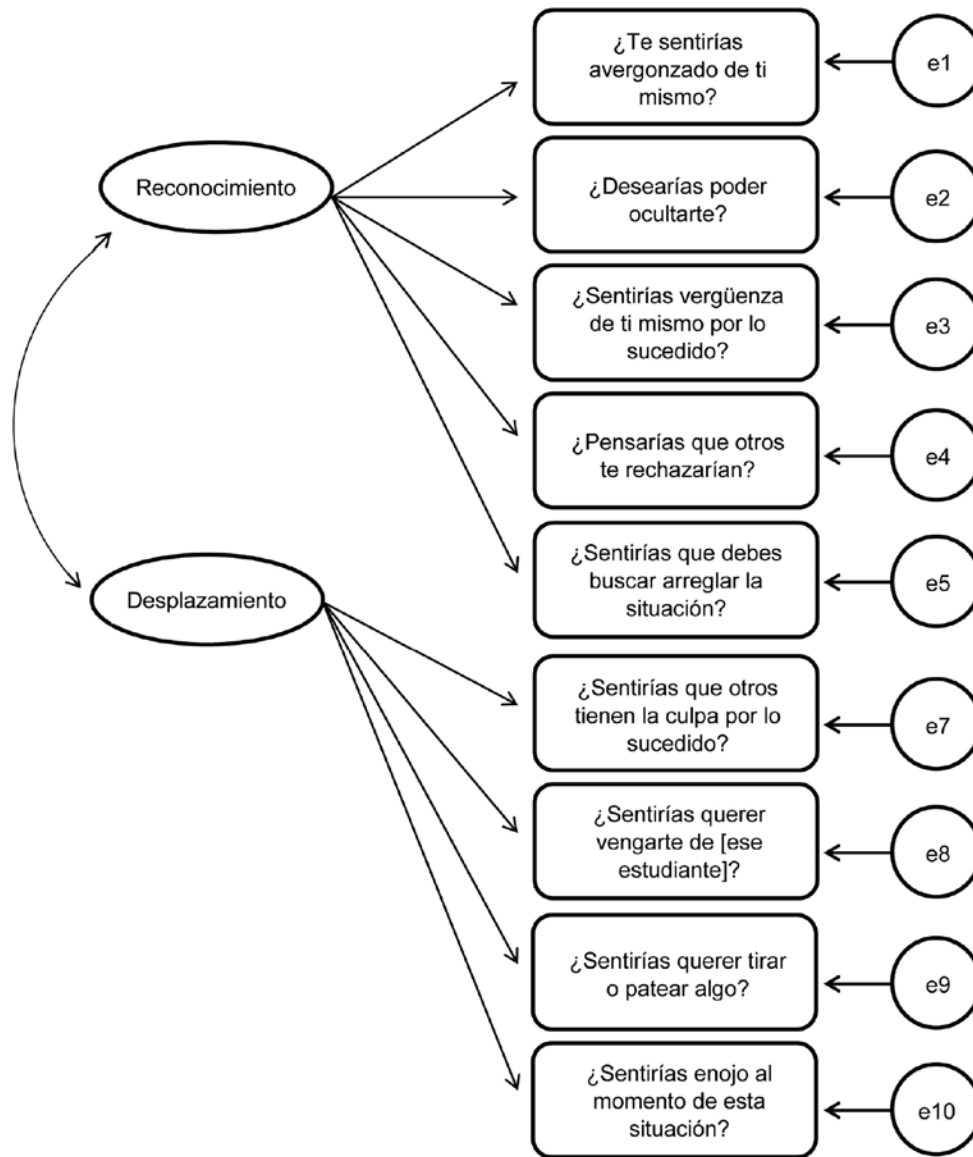


Figura 1. Modelo teórico de la adaptación de la escala MOSS-SAST para adolescentes.

Se empleó el método de estimación de Máxima Verosimilitud para determinar la bondad de ajuste empírica del modelo. Este obtuvo un ajuste general satisfactorio, ya que la  $\chi^2$  presentó un valor de 5.16 con un p-valor asociado de 0.271, por lo que se puede afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las matrices de

varianzas-covarianzas observadas versus la predicha por el modelo. Por otra parte, los diversos índices de ajuste analizados resultaron adecuados en su totalidad ( $CMIN = 1.29$ ;  $GFI = .98$ ;  $CFI = .99$ ;  $NFI = .97$ ;  $RMSEA = .05$ ), lo cual implica que el modelo propuesto es empíricamente sustentable (Blunch, 2013; Cea, 2004; véase figura 2).

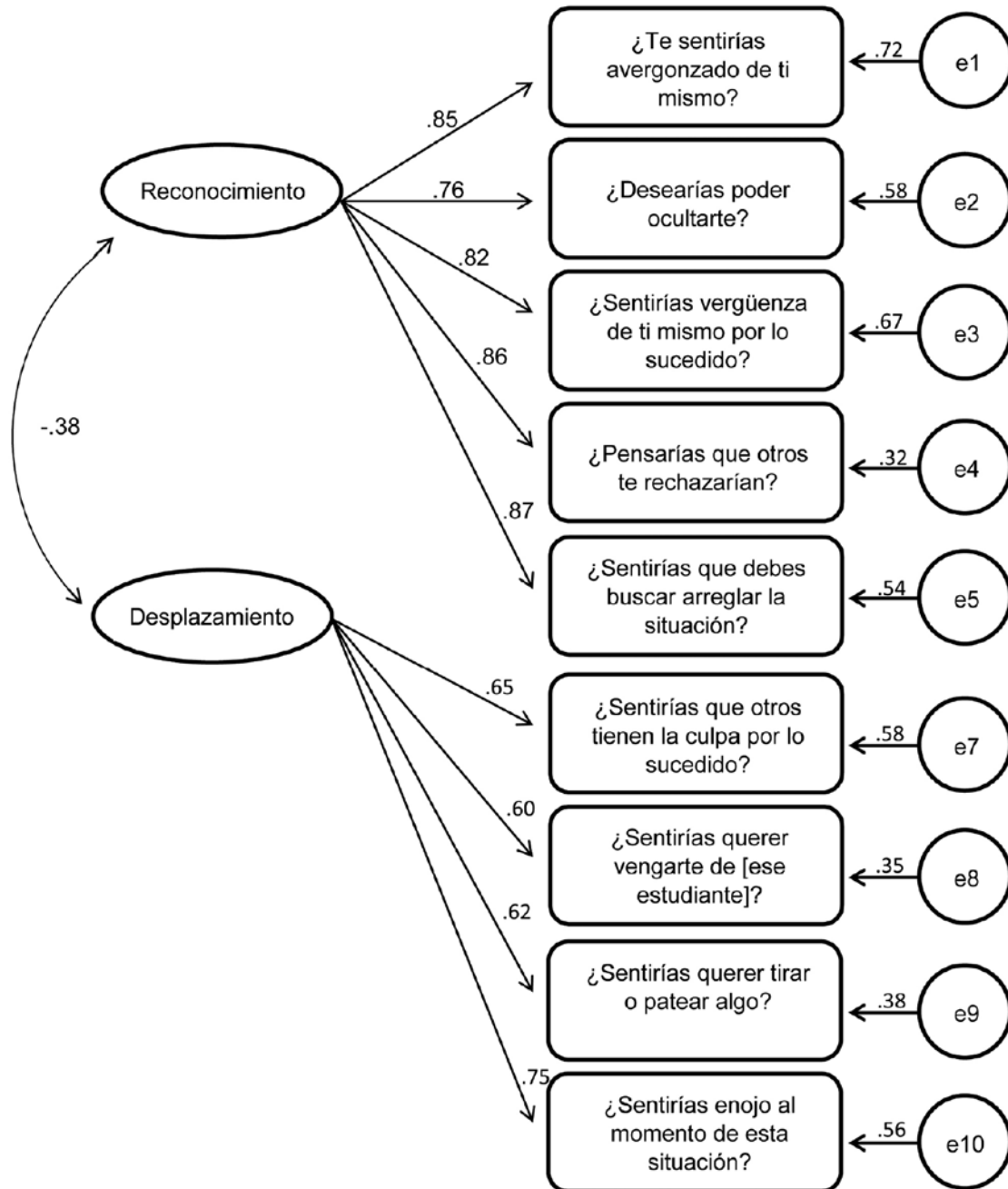


Figura 2. Modelo empírico de la escala MOSS-SAST para adolescentes.

### Validez de criterio

Con el fin de mostrar este tipo de evidencia de validez se determinó si el instrumento diferenciaba a estudiantes con y sin reportes de *bullying*. Para medir los reportes de *bullying* se utilizó el instrumento elaborado por Valdés y Carlos (2014), el cual consta de nueve ítems que evalúan los diversos tipos de violencia (física, psicológica y social). Estos se contestaron mediante una escala tipo Likert que osciló desde 1 (*Nunca*), 2 (*Casi Nunca*) (una o dos veces al mes), 3 (*A veces*) (tres a cuatro veces al mes), 4 (*Casi siempre*) (cinco a siete veces al mes) y 5 (*Siempre*) (más de siete veces al mes). Los autores reportaron una confiabilidad medida con el Alfa de Cronbach de .87.

Para identificar los subgrupos de estudiantes con y sin reportes de *bullying* se asumió el criterio propuesto por Solberg y Olweus (2003), quienes consideran que tres o más informes de actos de violencia hacia compañeros reportados durante el último mes permiten considerar a un estudiante como agresor. Con base en este criterio, se

identificaron 69 (9.8%) estudiantes con reportes de *bullying*. Del grupo de los que no reportaron *bullying* se tomó, de manera aleatoria, una submuestra del mismo tamaño que la del grupo de agresores para fortalecer los resultados de las comparaciones entre ambos subgrupos.

Se utilizó una prueba *t* de Student para muestras independientes con el fin de comparar los puntajes resultantes de los factores de Reconocimiento y Desplazamiento de la vergüenza entre ambos subgrupos. Se encontró que existían diferencias significativas en los puntajes de los grupos de estudiantes con y sin reportes de *bullying* en los dos factores evaluados. El análisis de las medias reveló que los puntajes fueron significativamente menores en reconocimiento y mayores en desplazamiento en el grupo que reportó *bullying*. El análisis del tamaño del efecto permite concluir que la diferencia detectada entre ambos subgrupos de estudiantes en los dos factores evaluados es de magnitud mediana (Cárdenas & Arancibia, 2014; véase tabla 4).

Tabla 4.

Comparación de Estudiantes con y sin Reportes de Bullying en Desplazamiento y Reconocimiento de la Vergüenza

Factores	Reportes de bullying	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Reconocimiento	Sin reporte	3.34	.75	137	3.15	<.001	.54
	Con reporte	3.02	.38				
Desplazamiento	Sin reporte	2.38	1.16	137	-3.73	<.001	.64
	Con reporte	3.26	1.57				

Nota: \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

## DISCUSIÓN

Se concluye que la adaptación del cuestionario MOSS-SAST (1999) es empíricamente sustentable para medir el manejo de la vergüenza en adolescentes mexicanos. La obtención mediante el análisis factorial confirmatorio de un modelo de medición del constructo integrado por dos factores (*Reconocimiento y Desplazamiento*) negativamente correlacionados coincide con lo reportado por otros estudios acerca del instrumento (Ahmed, 1999; Ahmed & Braithwaite, 2006) y brinda apoyo a la existencia de una estructura factorial invariante en el cuestionario.

Los hallazgos reafirman la teoría que sostiene que ante situaciones vergonzantes los individuos pueden, bien sea reconocer esta emoción –lo que implica aceptar el error y procurar repararlo– o en un dado caso, desplazar la vergüenza, culpando a los otros por la situación y/o mostrando enojo

hacia sí mismos por el hecho de haber sido descubiertos (Ahmed, 1999; Ahmed & Braithwaite, 2004; Åslund, Starrin, Leppert, & Nilsson, 2009). El reconocimiento de la vergüenza implica que los estudiantes perciban su comportamiento agresivo hacia los pares como algo negativo para su identidad moral, lo cual genera además sentimientos de culpa y disminuye la probabilidad de que se repitan estas conductas agresivas (Arsenio, 2014; Braithwaite & Braithwaite, 2001; Harris, 2001).

Por otra parte, la utilidad del instrumento se vio reforzada cuando, de acuerdo con lo establecido en otros estudios (Ahmed & Braithwaite, 2006; Menesini & Camodeca, 2008; Olthof, 2012; Pontzer, 2009), la escala logró establecer diferencias entre los grupos de estudiantes con y sin reportes de *bullying*. Esto demostró su valor como herramienta, tanto en la indagación del manejo de la vergüenza, como en la identificación de estudiantes agresores o en riesgo



de presentar este tipo de comportamientos. No obstante, sin lugar a dudas, son necesarios más estudios al respecto.

El reconocimiento de la vergüenza implica que los niños perciben su conducta agresiva en términos de responsabilidad moral, la cual se expresa en sentimientos de vergüenza y culpa, los que a su vez se constituyen en poderosos reguladores de su comportamiento moral (Menesini, Palladino, & Nocentini, 2015). Sin embargo, el desplazamiento se asocia con la desconexión moral, la cual desactiva el control moral y permite justificar el comportamiento negativo (Bandura, 2002).

El contar con instrumentos validados para medir el manejo de la vergüenza facilita el desarrollo de la línea de investigación relacionada con el papel de las emociones en el desarrollo moral, específicamente en la comprensión de la violencia entre pares, la cual demuestra ser un marco de referencia fructífero para este problema (Eisenberg, 2000; Hinnant, Nelson, O'Brien Keane, & Calkins, 2013).

Un aporte adicional del estudio es haber obtenido una escala que, además de contar con propiedades psicométricas robustas y que logró explicar una porción muy alta de la varianza del constructo (80.8%), resultó de menor extensión que la versión original (Ahmed, 1999), lo que la convierte en una versión más parsimoniosa, y su vez implica, entre otras cosas, menor carga de trabajo para los investigadores, así como para los participantes que responden el instrumento; todo ello hace más rápida su administración y facilita su interpretación.

Se concluye que esta versión del cuestionario MOSS-SAST es un instrumento que puede ser utilizado en la indagación del constructo en cuestión en adolescentes mexicanos. Sin embargo, una limitación del estudio es que se enfocó en adolescentes de clase media, por lo que es necesario indagar en la invarianza factorial de la escala en otros contextos culturales y en adolescentes que se encuentran fuera del ámbito escolar. Lo anterior, con el fin de extender sus posibilidades de uso en contextos y condiciones socioculturales distintas.

## REFERENCIAS

- Ahmed, E. (1999). Shame management and bullying (Tesis Doctoral, The Australian National University, Canberra, Australia). Recuperada de [https://digitalcollections.anu.edu.au/bitstream/1885/10624/1/01Front\\_Ahmed.pdf](https://digitalcollections.anu.edu.au/bitstream/1885/10624/1/01Front_Ahmed.pdf)
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). "What, Me Ashamed?" Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41, 269-294. <http://dx.doi.org/10.1177/0022427804266547>
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62, 347-370. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x>
- Allen, K. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-16.
- Arsenio, W. (2014). Moral emotion attributions and aggression. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2<sup>da</sup> ed., pp. 235-255). New York, USA: Psychological Press.
- Aslund, C., Starrin, B., Leppert, J., & Nilsson, K. (2009). Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive Behavior*, 35, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20286>
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119. <http://dx.doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS Statistics and Amos* (2<sup>nd</sup> ed.). Londres: SAGE Publications Ltd.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Braithwaite, J., & Braithwaite, V. (2001). *Shame, shame management and regulation. Shame management through reintegration*. En E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite & V. Braithwaite (Eds.), *Shame management through reintegration* (pp. 3-69). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cárdenas, M., & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (*bullying*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842.
- Cea, M. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48, 1034-1048. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20611>
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school-how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Harper Collins Publishers.
- De Vellis, R. (2012). *Scale development. Theory and applications* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C., & González, D. (2009). *Cyberbullying: Un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. Ponencia en extenso, V Congreso Internacional Comunicació

- I Realitat, Universidad de Navarra, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/17800>
- Eisenberg, N. (2000). Emotions, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1665>
- Eisenberg, N., Eggum, N., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review, 4*, 143-180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan International/UNICEF.
- Gilligan, J. (1996). Exploring shame in special settings: A psychotherapeutic study. En C. Cordess & M. Cox (Eds.), *Forensic psychotherapy: Crime, psychodynamics & the offender patient* (pp. 475-489). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5<sup>a</sup> ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- Haro, I., García, B., & Reidl, L. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(59), 1047-1075.
- Harris, N. (2001). Shaming and shame: Regulating drink-driving. En E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite & V. Braithwaite (Eds.), *Shame management through reintegration* (pp. 73-210). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hinnant, J., Nelson, J., O'Brien, M., Keane, S., & Calkins, S. (2013). The interactive roles of parenting, emotion regulation and executive functioning in moral reasoning during middle childhood. *Cognition and Emotions, 25*, 1460-1468. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2013.789792>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2007). Examining the relationship between low empathy and self-reported offending. *Legal and Criminological Psychology, 12*, 265-286. <http://dx.doi.org/10.1348/135532506x147413>
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G., & Kochel, K. (2009). A child and environment framework for studying risk for peer victimization. En M. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, & peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective* (pp. 27-52). New York, N.Y.: Springer Publishing Company.
- Lemerise, E., & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press.
- Lucio, L. (2009). *El cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México*, Ponencia en extenso X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.
- Martínez, M., Hernández, M., & Hernández, M. (2009). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 183-196. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007x205281>
- Menesini, E., Palladino, B., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms and bullying in adolescence: A multinivel approach. *Merril-Palmer Quarterly, 61*(1), 124-143.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues, 62*, 371-392. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x>
- Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behaviour. *European Journal of Developmental Psychology, 9*, 371-388. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.680300>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura /Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2012). *Análisis del clima escolar ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del "bullying" y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega, J., Del Rey, R., & Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 787-804.
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 511-530. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x>
- Pontzer, D. (2009). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence, 25*, 259-273. <http://dx.doi.org/10.1007/s10896-009-9289-5>

- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: Una revisión. *Anales de Psicología*, *29*, 413-425. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Raviv, A., Erel, O., Fox, N., Leavitt, L., Raviv, A., Dar, I., Shahinfar, A., & Greenbaum, C. (2001). Individual measurement of exposure to everyday violence among schoolchildren across various settings. *Journal of Community Psychology*, *29*, 117-140. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6629\(200103\)29:2<117::AID-JCOP1009>3.0.CO;2-2](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6629(200103)29:2<117::AID-JCOP1009>3.0.CO;2-2)
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. (2012). *Indicators of School Crime and Safety: 2011* [NCES 2012-002/NCJ 236021]. Washington, D.C: National Center for Education Statistics/U.S. Department of Education/Bureau of Justice Statistics.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, *104*, 37-54.
- Scheff, T. (1995). Editor's introduction: Shame and related emotions: An overview. *American Behavioral Scientist*, *38*, 1053-1059. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764295038008002>
- Scheff, T., & Retzinger, S. (2002). *Emotions and Violence: Shame and Rage in Destructive Conflicts*. Lexington, MA: Lexington Books/D. C. Heath.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *29*, 239-268. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.10047>
- Swearer, S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009). *Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guilford Press.
- Tangney, J. (1995). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *American Behavioral Scientist*, *38*, 1132-1145. <http://dx.doi.org/10.1177/0002764295038008008>
- Tangney, J., Baumeister, R., & Boone, A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72*, 271-324. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tangney, J., Stuewig, J., & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, *58*, 345-372. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior*, *34*, 352-368. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20257>
- Valdés, A., & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances de Psicología Latinoamericana*, *32*, 447-457. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Valdés, A., Carlos, E., Tanori, J., & Wendlandt, T. (2014). Differences in types and technological means by which Mexican high school students perform cyberbullying: Its relationship with traditional bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *4*, 105-113. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- Valdés, A., Carlos, E., & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, *29*(3), 616-631.
- Vázquez, R., Villanueva, A., Rizo, A., & Ramos, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros con respecto a la violencia y no violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10*(27), 1047-1070.
- Vega, M., González, G., & Quintero, P. (2013). Ciberacoso: Victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista Educación y Desarrollo*, *25*(2), 13-20.
- Velázquez, L. (2009). *Cyberbullying. El crudo problema de la victimización en línea*, Ponencia en extenso, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE.